

**PERCURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO EM UM CURSO DE LETRAS**

**TRAINING COURSE OF EDUCATORS OF THE FIELD IN A COURSE OF LETTERS**

**Recebido em:** 26/04/2018  
**Aprovado em:** 01/08/2018  
**Publicado em:** 09/09/2018

Nilsa Brito Ribeiro<sup>1</sup>

**RESUMO**

Neste trabalho nos dedicamos a descrever e a analisar o percurso de formação de educadores do campo em um curso de Letras, no qual convergem metodologias de formação e investigação das práticas desencadeadas no interior do curso, enquanto elementos problematizadores e geradores de objetos que retornam ao próprio percurso de formação. Trata-se de captar o processo de construção e desenvolvimento do curso, evidenciando o modo como a reflexão conjunta e contínua sobre o aparato teórico e metodológico do curso foram ressignificados continuamente no embate com as experiências situadas nas escolas do campo. Metodologicamente, descrevemos o percurso metodológico da proposta curricular do curso, pretendendo evidenciar a alternância pedagógica e a pesquisa enquanto dimensões centrais do processo formativo. A seguir, situamos a área em uma perspectiva sociohistórica da linguagem, em que esta e o sujeito são constitutivos. Apresentamos um breve exercício de análise dos relatos dos educadores, produzidos durante o processo de formação. As análises apontam para elementos que remetem às trajetórias de formação destes sujeitos ao mesmo tempo que fornecem objetos de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação; Linguagem; Educadores do Campo.

**ABSTRACT**

This study aims to describe and analyzing the path field educators formation in a Language and Literature course, in which converges formation methodologies and research practices triggered inside of the course as problem-solving elements and generators of objects that return to the proper formation path. This is to capture the process of construction and development of the course showing how the joint reflection and continuous on the theoretical and methodological apparatus of the course were resignified continually in the confrontation with the experiences situated in the rural schools. In the first article topic we describe the course's curriculum proposal, intending to show the pedagogical alternation and the research as central dimension of the formative process. Hereafter, we situate the area in a socio-historical (sociohistorical) perspective of language in which the area and subject are constitutive. Finally, we present a brief analysis of the reports of educators, produced during the Formation process. The analysis points to elements that refer to the trajectories of Formation of these subjects at the same time that provides qualification objects.

**KEY-WORDS:** Formation; Language; Educators field.

ISSN: 2359-1064

<sup>1</sup> Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará, mestrado e doutorado, em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, vinculada ao Instituto de Letras, Linguística e Artes (ILLA), E-mail: nilsa@unifesspa.edu.br.

## Aproximações iniciais de um tempo experienciado

A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos (LARROSA, 2006, p. 135).

É no sentido de retomada de uma experiência tal como refere o autor, na epígrafe acima, que nos dedicamos a descrever e a analisar o percurso de formação de educadores e educadoras do campo, em um curso de Letras, no qual convergem metodologias de formação e investigação das práticas desencadeadas no interior do curso na relação com a escola básica do campo, enquanto elementos problematizadores e geradores de objetos que se voltam para o redimensionamento do próprio percurso de formação. O objetivo, neste artigo, é apreender o processo de construção do curso, evidenciando o modo como a reflexão conjunta e contínua sobre o aparato teórico e metodológico propiciou a ressignificação contínua do processo formativo, no embate com as experiências situadas na vida dos sujeitos da formação.

As demandas construídas na luta dos movimentos sociais, particularmente na região Sul e Sudeste do Pará, provocaram as primeiras iniciativas da Universidade Federal do Pará, através do então Campus Universitário de Marabá<sup>2</sup>, no que diz respeito à formulação de propostas curriculares de formação de educadores do campo. Em 1999, inicia-se o Projeto de Formação de Educadores em nível de Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), desenvolvido conjuntamente pelos cursos de Letras e Pedagogia, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).<sup>3</sup> Na década de 2000, estas experiências se ampliam para o ensino superior através da oferta dos cursos de Agronomia, Letras e Pedagogia, também realizados no então Campus de Marabá.

<sup>2</sup> A partir de 2013, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

<sup>3</sup> Trata-se de um Convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Colonização na Reforma Agrária (INCRA) cuja demanda originou-se do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), realizado no período de 2006 a 2010.

A demanda por cursos superiores evidencia que a luta dos movimentos sociais pela reforma agrária extrapola a conquista da terra e se estende a outras dimensões da luta social, dentre elas a educação enquanto parte de um projeto de sociedade e de campo, a partir das especificidades da vida dos sujeitos do campo que, historicamente, estiveram fora das políticas públicas ou, mesmo quando estas políticas são formuladas, apresentam-se tímidas e descontextualizadas em relação ao reconhecimento da diversidade e das especificidades destes sujeitos (ARROYO, 2012).

A área de Linguagem a que se vinculou o curso de Letras aqui problematizado, enquanto uma das áreas de formação contempladas no projeto de Educação do Campo em construção no Brasil, se integra a uma perspectiva crítica e problematizadora das concepções de linguagem que se impõem em nossa sociedade, tanto em nível de processos de escolarização quanto em âmbito mais geral, em que circulam diferentes linguagens sob o monopólio dos meios de comunicação veiculadores do pensamento hegemônico.

É, portanto, das experiências de formação de educadores do campo na região Sul e Sudeste do Pará que extraímos a reflexão mais ampla sobre a implicação da área de Linguagens para um projeto de Educação do Campo, na tentativa de problematizar a dimensão formativa e política do professor que atua nesta área.

Como já referimos, neste trabalho, descrevemos e analisamos as implicações da proposta curricular de um curso de Letras desenvolvido para educadores e educadoras<sup>4</sup> do campo, realizado no período de 2006 a 2010, na Universidade Federal do Pará- UFPA, em Marabá. Em primeiro momento, descrevemos a proposta curricular do curso situada numa perspectiva de alternância pedagógica orientada pelo processo investigativo. Depois, situamos a perspectiva teórica da linguagem adotada na proposta curricular do curso. Por último, trazemos alguns relatos dos educadores produzidos durante o processo de investigação do próprio curso com o intuito de analisarmos como

---

<sup>4</sup> Ao longo do trabalho, os termos “educadores”, “educadores/as”, “educadores e educadoras” e “educandos” são empregados para referir os sujeitos integrantes do curso de Letras ofertado para educadores de áreas da Reforma Agrária, uma vez que estes sujeitos já atuavam como educadores destas áreas, sem a formação em nível de graduação.

as trajetórias de formação destes sujeitos indiciadas em suas próprias narrativas apontam elementos que foram tomados como objeto da formação dos sujeitos ao longo do percurso formativo.

### **Tessituras da proposta curricular do curso: seus fios e nós**

[...] é fora das fronteiras da disciplina que as práticas formam a realidade opaca de onde pode nascer uma questão teórica (CERTEAU, 1994, p. 118)

O curso de Letras, com ênfase em língua e literatura, se desenvolveu com o objetivo de formar professores para atuarem em processos educativos que tomassem a linguagem, em sua constitutividade multifacetária, como objeto de ensino, a partir de uma perspectiva teórica segundo a qual linguagem e sujeitos são constitutivos. Ou seja, na medida em que nas trocas sociais vamos imprimindo diferentes tons ideológicos à linguagem, nesse mesmo movimento a linguagem vai dando os contornos de nossas identidades. Portanto, linguagem, sujeitos e ideologia se implicam, na produção de sentidos sobre o mundo.

O curso se estruturou em nove blocos de atividades curriculares interligados por eixos articuladores de disciplina, quais sejam: Cultura, Linguagem e Educação; Educação, Linguagem e Sociedade; Estudos Linguísticos e ensino; Estudos Literários e Ensino; Língua, Literatura e Ensino; Texto, Discurso e Subjetividade; Linguagem, escrita e poder. Estes eixos orientadores do percurso formativo, em cada etapa do curso, eram continuamente problematizados e, se necessário, reorientados em função da dinâmica da pesquisa que os educandos/educadores realizavam em seus assentamentos, de modo que as demandas endereçadas pela realidade pesquisada indiciavam a permanência ou reorientação das atividades curriculares desenvolvidas em cada eixo.

O esforço teórico-metodológico foi se dando no sentido de manter o currículo em movimento, se não pela completa superação dos conhecimentos

disciplinares, mas, pelo confronto entre a realidade pesquisada e as contribuições teóricas já produzidas nos campos da linguística e literatura, condizentes com uma concepção sócio-histórica de linguagens.

A pesquisa, enquanto dimensão constitutiva do processo formativo, se desenvolveu a partir de duas dimensões da formação que se interrelacionaram durante a formação dos educadores: i) a investigação da própria prática educativa no cotidiano das escolas do campo escolar ou de outros espaços formativos do campo; ii) a produção oral e escrita de narrativas de vida e de formação dos educadores, enquanto espaço de produção de saberes tomados como indicadores de objetos que deveriam ser incorporados à dinâmica de formação.

No primeiro eixo eram problematizadas as práticas de linguagem produzidas nos diferentes espaços da vida dos assentamentos, fazendo o movimento constante de ir e vir na relação teoria-prática, no sentido de propiciar aos sujeitos da formação refletirem e problematizarem sua própria prática, reinventando o cotidiano escolar na relação com as dimensões políticas, culturais, permeadas pelo trabalho com a linguagem. No segundo eixo, o processo formativo dos educadores foi se constituindo numa narrativa de si e do outro, encarada como espaço de reflexão crítica, construção e reconstrução de sua própria formação. Entende-se, com este procedimento metodológico, que os relatos memoriais dos sujeitos oferecem bases para compreensão da formação coletiva e solidária, possibilitando que neles se identifiquem diferentes sentidos da formação, não apenas circunscritos aos espaços de escolarização formal, mas em dimensões da vida no campo – familiar, cultural, produtiva, política etc. – as quais compõem o processo formativo como um todo.

A relação estabelecida entre estas duas dimensões formativas convergiram para algumas abordagens desenvolvidas ao longo do curso: o trabalho com a diferença linguística; o foco nas práticas letradas no campo; a proposição de projetos coletivos de pesquisa que incorporam o trabalho diferentes linguagens no campo; a construção de projetos de desenvolvimento e flexibilização das atividades curriculares; o uso de tecnologias e estratégias de apoio ao fazer pedagógico.

Assim, os princípios norteadores do Projeto se fundaram em: i) uma ação<sup>5</sup> pedagógica dialógica que contemplou a relação entre ensino - aprendizagem e a cultura dos sujeitos envolvidos nesse processo; ii) uma prática embasada no movimento ação-reflexão-ação e na articulação entre os saberes sistematizados e saberes da ação pedagógica.

## 2.1 Os tempos- espaços da formação

O curso se desenvolveu na perspectiva da alternância de tempos- espaços abrangendo diferentes temporalidades da formação:

**a) O tempo-universidade** - corresponde ao tempo-espaço de aulas na universidade, momento em que os educadores entram em contato com referenciais teórico-metodológicos que compõem o currículo do curso de Letras, a partir de diferentes atividades curriculares: aulas, seminários, estágios, estudos individuais e coletivos. A vida dos sujeitos entra em diálogo com tais referenciais no contexto de uma problematização teórica que toma a vida como elemento problematizador da formação.

**b) O tempo-comunidade-** corresponde ao momento em que o educando retorna às suas experiências de educadores nas áreas ou assentamentos rurais, mas não apenas isso: constitui-se num tempo de aprofundamento das problematizações vivenciadas no tempo universidade, num momento em que o tempo vivido na comunidade entra nas “lentes” investigativas dos sujeitos. Neste momento, educadores e comunidade se integraram através de planos de ações orientados pela dinâmica/organização do coletivo nos assentamentos. O tempo-comunidade se traduz em um espaço bastante significativo e constitutivo do processo formativo, impulsionando o vínculo que o educando

---

<sup>5</sup>A composição das narrativas se deram a partir dos seguintes procedimentos: i) entrevistas orais-individuais; ii) entrevistas orais-coletivas; iii) produção de diários autobiográficos em situações de formação; iv) paralelamente à produção dos diários realizaram-se gravações das aulas geradoras das reflexões registradas nos diários; iv) relatos que tomam como objeto de discurso o processo de formação antes e durante a formação universitária.

deve estabelecer entre os aportes teóricos mobilizados no espaço acadêmico e a sua prática vivencial nos assentamentos.

Deste diálogo resultam novas sínteses-problemas, tendo sempre em vista a relação teoria-prática situada na realidade mais ampla. Esta perspectiva metodológica permitiu-nos ensaiar o rompimento das fronteiras disciplinares e experimentar a flexibilização do currículo, na medida em que se torna possível reorientar os eixos temáticos, conforme as problemáticas de formação identificadas pelos educadores durante o tempo comunidade. Nessa perspectiva, como refere Antunes-Rocha e Munarim.

[...] o sentido de espaço educativo amplia-se para além da sala de aula, contribuindo assim para ressignificar as distâncias ideologicamente construídas entre saber formal e informal, saber do senso-comum e saber científico, saberes práticos e teóricos. Vale ressaltar que o Tempo Comunidade (TC) se constitui no diálogo com outro termo, Tempo Escola (TE), no contexto da luta e construção de possibilidades da escolarização dos povos do campo. Não podem ser compreendidos de forma separada, mas são distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos relacionados à formação pedagógica. Estão intrinsecamente ligados às formas de morar, trabalhar e viver no campo. Falamos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas, muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, da relação com os conteúdos, das mediações pedagógicas, da relação entre quem ensina e quem aprende. (ANTUNES- ROCHA e MUNARIM, 2010, p.185).

**c) O tempo-retorno** – Esse momento envolve a participação de alunos, professores e coordenação pedagógica. Trata-se do tempo-espaço de socialização dos resultados alcançados através de trabalhos produzidos durante o tempo-comunidade. O momento abrange diferentes atividades: seminários, encontros, comunicação de resultados de pesquisas, relatos de experiências etc. realizados no início ou no decorrer de cada etapa de realização do curso. O registro destas reflexões se dá na forma de relatórios, diários de campo, artigos científicos, memoriais, fotografias, expressões artísticas etc.

Na perspectiva de formação assumida neste projeto, os diferentes tempos de formação permitem romper com a relação de passividade, tanto do

professor quanto do aluno. O tempo de alternância formativa traduz-se em espaços de reconstrução de saberes e ao mesmo tempo de conhecimento sobre estes saberes, uma vez que é através deles que se estabelece o elo necessário entre os saberes sistematizados da proposta curricular e as práticas socioeducativas do assentamento, da qual o educador é parte integrante. Neste espaço, o sujeito em formação confronta conhecimentos já historicizados com a sua realidade de educador, o que permite novas descobertas e recriação do conhecimento acumulado. A investigação, traduzida em ação auto-reflexiva, constitui-se um gesto de compreensão, avaliação e ressignificação das práticas educativas no campo, possibilitando a apropriação de novos saberes e recriação de novas possibilidades de educar, sem descartar a tensão política que este movimento requer.

### **Situando o curso numa abordagem teórica de linguagem**

Em se tratando dos fundamentos teóricos nos quais se fundamenta o trabalho com a linguagem, o curso se orientou por uma concepção de linguagem sócio-histórica, entendida a linguagem como trabalho que se dá entre sujeitos historicamente situados. Os estudos de Bakhtin e seu Círculo (1988) forneceram as bases para uma compreensão da língua na sua dimensão sócio-histórica, de modo que nenhuma palavra se organiza enquanto tal sem antes passar pelo crivo da cultura. Nesse sentido remetemo-nos às palavras de Bakhtin/Volochinov:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 39).

Por esta compreensão, o ensino e aprendizagem da língua não podem se dissociar das condições materiais de existência dos sujeitos produtores de linguagens. Nenhuma realização linguística possui em si mesma um valor social imanente. Cada realidade da língua contém o valor social que possuem os seus falantes na sociedade.

A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas, com admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade social não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se vêm condenados ao silêncio. (BOURDIEU, 1998, p 42).

A aproximação do curso a estes referenciais que orientam a área exige a relação entre linguagem e a situação de produção, a vinculação entre os sistemas de referência dos sujeitos, suas vinculações e suas rejeições a sistemas de referência com os quais compreendem o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010).

Focalizar a linguagem a partir de processos interativos e com este olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar a este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir a disponibilidade estrutural para a mudança em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. Consequentemente, trata-se de destruir fronteiras entre sistemático/assistemático; local/universal; regra/exceção; correto/incorrecto e outras dicotomias que vão além do lingüístico, mas que nele significam. (GERALDI, 2010. p 35 - grifos do autor).

O movimento de compreensão da língua como realidade multifacetada e do valor atribuído à leitura e à escrita na sociedade contemporânea adquiriram centralidade no curso, tendo sempre no horizonte da formação a pergunta por sentidos que educadores e educadoras do campo constroem sobre as práticas de leitura/escrita circunscritas às atividades próprias da vida do campo. Esteve

na base da proposta de formação a compreensão de que a escola do campo deve tomar a existência produzida nas experiências dos sujeitos como referência para ampliação de suas práticas sociais de leitura/escrita, não se detendo apenas a práticas legitimadas pela “cidade das letras” (RAMA, 1984). Nesse sentido, perguntamos, nesse movimento, por práticas de leitura e escrita demandadas pela história, pela cultura do campo, práticas muitas vezes invisíveis na estrutura escolar vigente, que, não raramente, descarta a cultura dos sujeitos como o mundo que criamos para aprendermos a viver (BRANDÃO, 2004).

A escola tradicional tem pouco problematizado esta questão e o ensino de uma língua admitida como a legítima tem sido feito sem problematizar os condicionantes que elevam uma língua a este status. Em nome de uma única variedade linguística considerada legítima, a escola reforça e reproduz as exclusões de uma sociedade de classe, produzindo na língua não apenas diferenças, mas, sobretudo, deficiências, pois o não domínio da variedade linguística de maior prestígio tem elevado os sujeitos à condição de 'carentes', 'deficientes' culturais. Ora, numa sociedade como a brasileira em que exclui, espolia, divide e individualiza as pessoas, distribui a miséria entre a maioria e concentra riquezas na mão de poucos, com a língua não poderia ser diferente (SOARES, 2004).

Rama (1984) nos fala que a sociedade urbanocêntrica, enquanto detentora dos saberes do mundo letrado, sempre se valeu deste domínio para compor o anel em volta do poder, manejando com destreza as linguagens do mundo letrado, controlando sentidos sobre a realidade, hierarquizando leituras sobre o mundo, engendrando uma lógica própria às leis de sua gramática, para manter afastados destes domínios aqueles não pertencentes às “cidades das letras”.

No contraponto a esta lógica, os movimentos sociais têm historicamente reivindicado o direito à leitura sem desvincular este direito dos condicionantes ideológicos, políticos, econômicos e sociais, incorporando à luta pelo direito de ler, o direito de ler o mundo criticamente. Neste sentido, a luta pelo direito à variedade linguística de prestígio não corresponde ao desejo de adaptação às exigências de uma classe social que oprime, exclui, e discrimina, mas significa

dominar a variedade socialmente prestigiada enquanto espaço de participação política e estratégia de transformação social, para além de um uso instrumental da língua a serviço da produtividade. É este o sentido que Freire (2001) dá à leitura enquanto ação política e não apenas técnica, de modo que palavra e mundo se implicam por um gesto de recriação, ou seja, se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, esta, uma vez prenhe de sentidos do mundo experiencial, é capaz de nos fornecer as bases para reinterpretar o mundo a partir do nosso lugar de existência (RIBEIRO e VILLAS BÔAS, 2016).

Estas são, portanto, implicações teóricas, práticas e políticas que orientaram as experiências de formação de educadores em Linguagens, sempre na perspectiva de que os sujeitos em formação, uma vez participantes do mundo de diferentes linguagens, não apenas adquiram habilidades de manuseio destas linguagens, mas, que, sobretudo, a partir delas, sejam capazes de ajudar a construir processos amplos de formação que intervenham criticamente na disputa pela palavra e por novos gestos de interpretação do mundo.

### **Narrativas e produção de experiências**

Ao longo do curso, elegeram-se as narrativas dos educandos como produção indiciadora de objetos de formação. Nas narrativas dos educandos, os processos de leitura e escrita foram tomados como temas desencadeadores do ato de narrar. As narrativas<sup>6</sup> dos educadores são concebidas como produções que traduzem as referências que estes sujeitos têm de sua vida e de sua trajetória de formação, ao mesmo tempo que tais referências podem favorecer a ressignificação das práticas dos sujeitos da formação. Esta percepção se fundamenta em Larrosa (2004):

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem

---

<sup>6</sup>Narrativas, relatos, relatos autobiográficos são termos intercambiáveis neste trabalho.

“vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA, 2004, p. 128- grifos do autor).

A ênfase nas narrativas dos sujeitos como espaço de reflexão sobre a própria aprendizagem descarta qualquer abordagem que encare o processo reflexivo como forma de instrumentalizar o professor para solucionar problemas pontuais da prática pedagógica. As narrativas dos educadores se inserem em um movimento mais amplo situado histórica e ideologicamente no contexto da luta dos sujeitos do campo por dignidade humana, incluindo aí o direito de acesso aos bens culturais, não para compor o anel da “cidade das letras” (RAMA, 1984), mas porque se a classe dominante mantém o monopólio dos bens simbólicos, além dos bens materiais, estes são indispensáveis à classe trabalhadora como instrumento de luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

Durante o curso, as narrativas foram oferecendo temas para serem problematizados durante a própria formação. A seguir, destacamos, nas análises dos relatos dos educadores, duas das temáticas que emergiram nas escritas dos estudantes, orientando suas representações acerca de suas trajetórias de formação: a valorização da escola pelos pais; a relação entre educação e trabalho; formação e luta política.

#### *As referências de educação dos filhos*

Nos recortes abaixo, interessa-nos apontar como a referência dos pais dos educandos ao processo de escolarização já apontam para o paradoxo entre valorização e difícil acesso à cultura escolar, oferecendo dados para maior problematização do acesso à escolarização pelos sujeitos do campo<sup>7</sup>.

1. (...) fui morar com minha avó materna que me criou e me deu educação, apesar dela ser analfabeta, era uma pessoa que achava que a única herança que um pai poderia deixar para um filho era o estudo.(CI)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Estes dados já foram também analisados em Ribeiro (2012). Aqui, amplia-se o escopo da análise.

<sup>8</sup>Convenção adotada para referir os professores, com o interesse de preservar suas identidades.

2. Morei na roça mais ou menos até meus nove anos. Aos 10 anos papai e mamãe vieram para a cidade, pois acreditavam poder dar a mim e a meus irmãos o que seus pais não puderam lhes dar: o estudo. (Al).

3. Para meu pai, é muito gratificante todos nós estarmos hoje estudando para ser alguém e não sofrer como ele por falta de estudo. Tudo que ele passou, foi jurado de morte pelos seus próprios patrões de fazenda, mas nem por isso ele deixou de trabalhar para dar uma vida digna para todos nós (Cg).

Apesar das reflexões críticas que se faz sobre a escola enquanto reprodutora de desigualdades, esta ainda ocupa um lugar de destaque nas projeções e sonhos da classe trabalhadora, o que coloca em questão o papel que esta instituição deve cumprir na emancipação dos sujeitos. Como podemos observar nos discursos em circulação nos recortes 1, 2 e 3, acima, apesar de toda uma vida de exclusão do acesso à escolarização, a família ainda credita na escola sonhos, esperanças e possibilidades. É com esta expectativa em relação à escola que os pais se colocam na luta por terra e educação, conjuntamente.

O acesso à escola aparece nos discursos como um legado importante que os pais podem deixar aos filhos: Aos 10 anos papai e mamãe vieram para a cidade, pois acreditavam poder dar a mim e a meus irmãos o que seus pais não puderam lhes dar: o estudo. Obviamente que neste discurso observa-se um deslocamento da responsabilidade social do Estado para a família que atribui unicamente a si mesma a responsabilidade pelo acesso dos filhos à educação escolar. Ou seja, incorporando discursos que já circulam na sociedade, na voz do educando aparece a voz dos pais fazendo circular a crença de que são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da trajetória formativa dos filhos, silenciando, assim, a participação do Estado em garantir aos sujeitos o direito à formação.

Uma apreciação positiva de escola se observa nos índices avaliativos que traduzem estudos como herança de pai para filho. Além disso, imprimem-se nos discursos sentidos que situam a luta dos sujeitos como gestos de resistência aos determinantes de uma sociedade excludente, ou seja, mesmo

marcados de um processo de exclusão, os sujeitos “dão o golpe da ocasião” (CERTEAU, 1994), reinventando possibilidades: ... acreditavam dar a mim e a meus irmãos o que seus pais não puderam lhes dar: o estudo; Tudo que ele passou (...) mas nem por isso ele deixou de trabalhar para dar uma vida digna para todos nós. As resistências estão marcadas nessa ultrapassagem dos sujeitos aos limites que os discursos hegemônicos estabelecem como barreiras a uma classe social. As narrativas produzidas pelos educadores produzem uma regularidade discursiva, neste sentido, de modo que o analfabetismo dos pais funciona como uma razão a mais para que continuem lutando pelo acesso e permanência dos filhos na escola.

O tema da leitura, escrita e participação social se integrou ao currículo do curso a partir da emergência destes elementos presentes nas narrativas dos educadores, problematizando o direito à formação, aos bens culturais, numa sociedade letrada e excludente.

#### *Sentidos da relação entre trabalho e escola do campo*

4. Meu pai, A. da S. B., filho de A. da S. B. e F. da C. P., nascido mais ou menos em 1935, maranhense de Barra do Corda, não pode estudar, pois seus pais, segundo ele, eram pobres e analfabetos, moravam no campo e não puderam oferecer-lhe estudo, mas o ensinaram a lavrar a terra (Al).

5. O I. e eu ficávamos aos cuidados da K. e da D., elas já estudavam nessa época, meus irmãos não gozavam do mesmo privilégio, pois o único tempo que tinham era à noite e já chegavam cansados, só iniciavam, mas, acabavam desistindo antes do fim do ano (Gc).

6. Meu pai estudou pouco, não teve a oportunidade, já que seu trabalho foi sempre na roça. (Ev)

Os efeitos de sentido produzidos nos enunciados 4, 5 e 6 remetem à condição dos pais de trabalhadores do campo enquanto justificativas apontadas pelos educadores para o não acesso aos processos de escolarização em idade escolar.

Nos três recortes, estabelece-se uma relação de causa e consequência entre morar na terra, nela produzir a existência e, por isso mesmo, não ter acesso à escolarização, ou seja, há uma inversão da lógica que poderia

justificar a necessidade de uma escola do campo, justamente porque ela deve conter a vida dos sujeitos marcados de uma cultura camponesa. Contrariamente a esta posição, o que se depreende dos discursos dos educadores é a naturalização de um discurso que estabelece implicações lineares entre ser trabalhador do campo e não usufruir de políticas de educação: não pôde estudar, pois seus pais, segundo ele, eram pobres e analfabetos, moravam no campo e não puderam oferecer-lhe estudo/; meus irmãos não gozavam do mesmo privilégio, pois o único tempo que tinham era à noite e já chegavam cansados/; Meu pai estudou pouco, não teve a oportunidade, já que seu trabalho foi sempre na roça.

As relações de implicação entre trabalhar no campo e não ter acesso à escola assim se configuram nos discursos dos professores:

a) **não** pode estudar ↔ **pois** eram pobres e analfabetos, moravam no campo;

b) meus irmãos **não** gozavam do mesmo privilégio (=não estudavam) ↔ **pois** o único tempo que tinham era à noite e já chegavam cansado (=trabalhadores do campo com jornadas extensas de trabalho)

c) Meu pai estudou **pouco**, **não** teve a oportunidade ↔ **já que** seu trabalho foi sempre na roça.

Nestes discursos em que se plasma a negação do direito à educação, três condições parecem sustentar e justificar o fato de as gerações mais velhas não terem acessado processos de escolarização: i) pertencerem a famílias de trabalhadores rurais sem terra; ii) ocuparem-se da lida com a terra e iii) serem pobres.

Tais discursos são afetados pelos discursos hegemônicos construídos e em circulação em diferentes espaços sociais, inclusive na tradição escolar, ou seja, há um trabalho ideológico de conformação dos sujeitos em relação aos processos de exclusão: o trabalho na terra é encarado como causa direta do não acesso à escola, impedindo a possibilidade de o sujeito compreender que, na verdade, estas são condições que por si já denunciam os processos de exclusão que caracterizam o modo de produção econômica e de organização político-social do capitalismo (BRITTO, 2004). Nos discursos dos professores, naturaliza-se esse estado de coisas sem que se estabeleça qualquer relação

entre ele (estado de coisas) e seus condicionantes. Um trabalho de desnaturalização desses discursos foi problematizar as narrativas no contexto da formação, no sentido de reconstrução de identidades desidentificadoras de discursos hegemônicos.

*A relação entre a formação e assunção da luta no campo: duas vozes que se entrelaçam*<sup>9</sup>

Neste tópico, nosso interesse é mostrar como um tema muito presente nas narrativas dos sujeitos apontam para o trabalho necessário que as propostas curriculares devem tomar como objeto que são os saberes que se colocam entre a formação acadêmica e os saberes da luta política dos sujeitos em formação.

Considerando que os professores em formação participam da construção de uma escola gestada na luta dos movimentos sociais do campo, interessa-nos depreender sentidos da dupla inserção destes sujeitos na escola formal e no movimento social, procurando compreender de que forma o ser professor vai se constituindo neste duplo movimento de relação com a docência e com a luta política dos sujeitos. Nesse sentido, a pergunta que podemos fazer é: onde se cruzam e onde se distanciam os sentidos das experiências mantidas pelos professores com a escola antes e depois de se integrarem aos movimentos sociais? Considerando que os movimentos sociais do campo, na luta pelo direito à terra, incluem outros direitos, dentre eles a educação, articulando o movimento da escola com o movimento pedagógico mais amplo da luta política, que sentidos de escola os sujeitos passam a construir quando se integram aos movimentos sociais do campo? De que escola falam? Que valores defendem? É o imaginário de escola que procuramos apreender nos enunciados que se seguem.

7. Ainda neste ano **comecei a contribuir** na escola auxiliando a professora D. em uma turma de 3ª série do ensino fundamental menor. Através desta experiência comecei a militar no Movimento Sem Terra agarrando de vez esta causa que mudou

---

<sup>9</sup>Os dados a seguir foram analisados em Ribeiro (2010) e, aqui, submetidos a uma releitura.

minha vida passando a lutar pela classe trabalhadora que vem sendo excluída da sociedade que vivemos. (NI)

8. Meu envolvimento com o (MST) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra **começou** no ano de 2002, **quando fui trabalhar** no assentamento Chico Mendes I que faz parte do MST, fui trabalhar como professora do ensino fundamental e através do meu desempenho fui conhecendo melhor o movimento. Comecei a participar das reuniões, encontros, oficinas entre outros e foi através do meu esforço que fui convidada para participar do curso de graduação em Letras, um curso que para mim está sendo de grande utilidade. (CI)

9. **De início foi tudo estranho** para nós, viver debaixo de lona preta, de comer em coletivo, de participar de trabalho em coletivo, acampar em praças, chegar a compreensão de que estávamos ocupando e não invadindo, a participar de um mundo que antes não conhecíamos e que estávamos aprendendo. Contudo, já participando da organização do Movimento, comecei a desenvolver trabalhos no acampamento especificamente no setor de educação como educador, nesse tempo assumi uma turma de primeira e segunda série. Para mim foi também momento de muita reflexão, pois não tinha nenhuma formação pedagógica para lecionar, foi com o tempo que fui me aperfeiçoando com a ajuda do Movimento, pois fui convidado na época a participar de um curso de Formação de Educadores do Campo, e foi através desse curso, onde comecei a ter horizonte da proposta de educação do Movimento voltada para as dimensões culturais, dos valores humanistas. (Gm).

Nos três enunciados, é possível identificar um duplo movimento que vai da docência à militância ou desta à docência, fazendo interrelacionar em dado momento da vida do professor militância e atividade escolar. Esta relação coincide com princípios educativos calcados nos discursos dos sujeitos do campo: educação e luta não são dois mundos independentes, o que nos remete ao discurso de defesa de uma pedagogia em movimento, nela contidas diferentes pedagogias movidas pelas especificidades dos encontros concretos da vida.

Nos três recortes, acima, gostaríamos de identificar o movimento de constituição do sujeito educador do campo que se plasma entre em duas vias de formação: a escola formal e a luta política.

- a) **comecei** a contribuir na escola → **comecei** a militar → **agarrando** a causa → **começando** a lutar;
- b) **fui trabalhar** como professora → **fui conhecendo** melhor o movimento → **comecei a participar**;
- c) **De início** foi tudo **estranho** para nós → participar de um mundo que antes **não conhecíamos** → **participando** da organização → **assumi** uma turma.

Em a), a inserção do sujeito vai da participação voluntária na vida da escola do assentamento à militância e à tomada da luta como causa política. Em b), a profissão docente é a ponte que estabelece a relação entre o sujeito e o movimento social do campo (MST), convergindo para a participação na luta política. Em c), o movimento vai do total estranhamento à participação da vida do assentamento e à assunção da educação do campo. Como se pode ver, há um movimento heterogêneo de constituição identitária dos sujeitos que assumem a educação no contexto da luta dos povos do campo.

Em se tratando do processo de constituição de identidades de educadores do campo, podemos destacar nestas formulações um procedimento discursivo que evidencia um percurso heterogêneo que dá espessura ao sujeito e à língua, ao mesmo tempo que lhes expõe às condições sócio-históricas: Ser professor do campo é colocar-se no movimento contínuo da formação que não prescinde apenas de um saber sistematizado, mas de um saber da experiência, elaborado nos encontros e desencontros. Este saber experienciado na luta traz consequências para a compreensão de possibilidades de formação quando se toma as experiências de si como espaço de aprendizagem e de formação.

### **Juntando fios para desatar nós: à guisa de conclusão**

Neste trabalho, tivemos o objetivo de sintetizar uma proposta de formação de educadores do campo, em nível de graduação em Letras, situando a metodologia do curso numa proposta curricular em movimento, uma vez que elementos captados das práticas educativas dos sujeitos em formação se constituíram objetos redimensionadores do currículo. Assim, a pesquisa enquanto dimensão constitutiva do processo formativo não responde apenas à investigação de estratégias de aquisição de certas habilidades, mas, sobretudo, procurou indagar sobre que elementos emergem de práticas discursivas dos educadores enquanto temas que pudessem ser incorporados à proposta de formação ao longo do curso. Nas narrativas dos sujeitos produzidas na articulação entre diferentes saberes, emergem sentidos nem

sempre coincidentes com os sentidos legitimados pela tradição científica e acadêmica, mas coincidentes com a complexidade que a formação enraizada na práxis requer e produz.

Nas narrativas dos sujeitos em formação foi possível captar o domínio de diferentes linguagens para os sujeitos do campo que lutam diuturnamente para enfrentar as imposições do mundo letrado. Lutam para ler o mundo e elaborar a perguntas necessárias de um trabalhador que lê criticamente, tal como o fez o poeta em: “Perguntas de um trabalhador que lê”:

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a Babilônia várias vezes destruída—  
Quem a reconstruiu tanta vezes? Em que casas  
Da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que  
a Muralha da China ficou pronta?  
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo  
Quem os ergueu? Sobre quem  
Triumfaram os Cesares? A decantada Bizancio  
Tinha somente palácios para os seus habitantes? Mesmo  
na lendária Atlântida  
Os que se afogavam gritaram por seus escravos  
Na noite em que o mar a tragou.  
O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada  
Naufragou. Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?  
Cada página uma vitória. Quem cozinhava o banquete?  
A cada dez anos um grande Homem.  
Quem pagava a conta?

Tantas histórias.  
Tantas questões.

(Bertold Brecht)

ISSN: 2359-1064



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Huicitec, 1988.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, S.P: Mercado de Letras.

BRITTO, L. P. L. **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.

CERTEAU, M. **A invenções do cotidiano**. 6 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João, 2010.

LARROSA, J. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". In: GERALDI, C. M.G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de M. (Orgs.). **Escola Viva: elementos para uma educação de qualidade**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2004.

RAMA, A. **A cidade das letras**. Trad. de Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

RIBEIRO, N. B. "Narrativas de professores: discurso, identidade e formação". **Revista Entreletras**. Araguaína: Tocantins, v. 3, n. 2, p. 141-158, ago./dez., 2012.

RIBEIRO, N. B. e R, VILAS-BÔAS. O processo em construção da Área de Linguagens na Educação do Campo. In: VILLAS BÔAS, R. ESCOBAR, M. I.; Lima, M. C . de A. (Orgs.) **Cultura: PRONERA**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016, p. 19-36.

ROCHA-ANTUNES, M. I e MUNARIM, A. Tempo Comunidade/Tempo Escola: alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, C. A dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M dos S. A de. **Memória e história do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasil: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2004. ISSN: 2359-1064



**Como citar este artigo (ABNT)**

RIBEIRO, N.B.; PERCURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO EM UM CURSO DE LETRAS. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2018. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

**Como citar este artigo (APA)**

RIBEIRO, N.B.; (2018) PERCURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO EM UM CURSO DE LETRAS. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INICIAÇÃO  
&  
FORMAÇÃO  
DOCENTE

ISSN: 2359-1064

